



UNIVERSIDAD DEL SALVADOR

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

La clase de ELE en seis pasos: un modelo didáctico alternativo e innovador

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

ASPIRANTE: GISELLE CELINA GARAU

TUTORA: Mg. MARÍA LUZ CALLEJO

COTUTORA: Lic. MARÍA SOLEDAD HERRERA

2016

Contenidos

1. Introducción

2. Marco teórico

2.1. Secuencia didáctica: ¿qué es?

2.2 Revisión de enfoques y principios de la adquisición de segundas lenguas que subyacen el diseño de una secuencia didáctica

2.2.1 El Conductismo

2.2.2 El Enfoque Comunicativo

2.2.3 Los Enfoques por Tareas y el Enfoque por Acción

2.2.4 La Hipótesis del *Input*

2.2.5 La Hipótesis de la Interacción, la Hipótesis del Output y la Teoría de la Interlengua

2.2.6 El Eclecticismo

2.2.7 La Situación Post-método

2.2.7.1 Un Marco Estratégico y Principios Generales para el Éxito de la Enseñanza de una L2.

2.3 ¿Cuándo y cómo enseñar la gramática? El aprendizaje de la lengua materna y de una lengua extranjera.

2.4 Los principios teóricos condensados en modelos de secuencias didácticas para la enseñanza de idiomas

2.4.1 Las secuencias didácticas: PPP y ESA/IEA

2.4.2 Otros modelos de secuencias

3. La secuencia didáctica en la enseñanza de EFL en la UNCuyo

3.1 Momentos de la secuencia y sus principios subyacentes

3.2 Implicancias y desafíos en su aplicación

4. Un modelo aplicable a la enseñanza de ELE

4.1 Ejemplo/s de secuencias didácticas de acuerdo al modelo EPIPEPI
(Técnica de Encanto, Presentación Incidental, Práctica, Estudio, Práctica, Integración)

4.2 El rol de los libros de texto o manuales para la enseñanza de ELE en la planificación de este modelo de secuencia didáctica en la clase ELE

4.3 Las ventajas y desafíos que surgen con este modelo didáctico en la clase ELE

5. Conclusiones

6. Bibliografía

1. Introducción

La didáctica de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, en general, y de Español como Lengua Extranjera, en particular, es, sin lugar a dudas, un conocimiento vital para sus docentes

Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor (...); porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda la clase de saberes que le son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas(...); y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, (...) es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica (Camilloni, 2016, p.21-22).

Existen diversos modelos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se pueden aplicar a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), como por ejemplo, el modelo PPP (Presentación-Práctica-Producción); el modelo ESA/ IEA (*Engage, Study, Activate/* Involucrar, Estudiar y Activar) (Harmer (1998); el modelo III (*Illustration, Interaction, Induction/* Ilustración, Interacción, Inducción) (Mc Carthy and Carter, 1995), el ciclo OHE (*Observe, Hypothesize, Experiment /* Observar, Hipotetizar y Experimentar) (Lewis, 1993); el ciclo por tareas (Zánon y Estaire 1990; Willis, 1996); y para la enseñanza de ELE específicamente, el modelo de cuatro Fases (Presentación, Comprensión, Práctica y Transferencia) que propone el Instituto Cervantes y el modelo de López Ornat (1997) que consiste en los ciclos I, II y III.

Sin embargo, está probado que algunas secuencias altamente difundidas como el modelo PPP no resultan ser tan eficaces como se creía; otros modelos didácticos resultan ser similares a PPP o promueven de manera débil el desarrollo de la competencia comunicativa; por ejemplo, la enseñanza apoyada en tareas, (Ellis, 2003), en la que todas las secuencias previas antes de realización de la tarea final pueden enseñarse desde una metodología estructuralista. Además, hay propuestas como la de López Ornat que, si bien hace referencia a ciclos en la enseñanza de ELE como la secuenciación de objetivos y contenidos y la postulación de lineamientos, no propone un modelo didáctico sobre cómo proceder en la enseñanza de la lengua en cada lección en el aula. Existe también la propuesta de la Cátedra de Práctica Profesional de Inglés de la UNCuyo. Este modelo resulta de particular interés porque se sustenta en los principios de adquisición de lenguas extranjeras de vanguardia, pero ha sido diseñado y aplicado solo para la enseñanza de inglés.

En consecuencia, resulta necesario un modelo didáctico para ELE que se base en la investigación reciente y relevante y que prepare a los estudiantes permitiéndoles desarrollar la competencia comunicativa desde sus primeros pasos y también alcanzar objetivos ulteriores como rendir exámenes internacionales como el examen CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) para insertarse en el mundo laboral y/o académico. Reconociendo la importancia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), de las investigaciones de Ellis (2005) a partir de las cuales incluye y actualiza los principios propuestos por Karamadivelu (1994) y propone un nuevo marco flexible, y del modelo didáctico

propuesto por la Cátedra de Práctica Profesional de Inglés de la UNCuyo, este trabajo pretende analizar esta propuesta existente y en uso para la enseñanza de inglés y aplicar este modelo didáctico actualizado e innovador para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Un proyecto de aplicación consiste en una reseña de bibliografía y en la propuesta de proyectos o actividades concretas. Cuando el proyecto se orienta particularmente al aula, los lineamientos generales deben ser provistos por la metodología de la enseñanza y la propuesta de actividades debe estar en estrecha relación con las consideraciones teóricas que la preceden. El siguiente proyecto de aplicación tiene los siguientes objetivos:

- a. la revisión crítica de diferentes enfoques y modelos didácticos propuestos para la enseñanza – aprendizaje de LE;
- b. la presentación de un modelo didáctico innovador alternativo, y
- c. la propuesta de una serie de ejemplos de secuencias didácticas que son coherentes con el modelo didáctico propuesto.

2. Marco teórico

2.1. Secuencia didáctica: ¿qué es?

Se entiende por secuencia didáctica en una clase de lengua extranjera a una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que surgen y se organizan a partir de los objetivos que los genera y los principios de adquisición de una lengua extranjera subyacentes que los ordena y cuya finalidad es que haya

aprendizaje/adquisición. Según el Diccionario de Términos Clave de ELE del Instituto Cervantes,

el término adquisición es utilizado unas veces en contraposición al de aprendizaje y otras como su sinónimo. La tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje.

La investigación sobre adquisición de lenguas segundas acuñó este término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos estadios sucesivos, que se presentan en un orden de adquisición natural. (párr. 1 y 2)

Según Krashen(1982), el aprendizaje no conduce a la adquisición. Otros autores entienden a los conceptos de aprendizaje y adquisición como parte de un continuum de las distintas formas de conocimiento y consideran que la Interfaz de un conocimiento a otro se produce por diferentes mecanismos y procesos, entre los que se ha propuesto el uso y la práctica (Bialystok, 1978) y la concienciación de las reglas del sistema (Rutherford y Sharwood-Smith, 1988).

De esta manera, teniendo en cuenta las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica. Según Jack Richards (2011), una clase consiste en “una secuencia coherente de actividades de aprendizaje que se interrelacionan para formar un

todo” (p.9). En otras palabras, una secuencia didáctica incluye cada paso que el docente da en el aula para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Que un momento ocurra antes que otro no es casualidad si no que es evidencia de una clase cuidadosamente planificada y de los principios teóricos subyacentes en los cuales el docente cimienta su práctica y aplica, en nuestro caso, en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante LE). Establecer una sucesión ordenada y coherente de actividades interrelacionadas pone de manifiesto no solo el objetivo determinado que se desea alcanzar sino también la teoría de la lengua y de aprendizaje a la cual adhiere el docente, por ejemplo, en términos generales, la teoría conductista o un enfoque comunicativo.

Sin embargo, muchas veces, al analizar un plan de clase o al ver una secuencia didáctica en acción, es decir, la clase, se puede llegar a la conclusión que la sucesión de actividades no se condice con el objetivo establecido; se parte de un objetivo, pero pareciera perderse de vista el horizonte en el camino. Otras veces esta lógica es algo confusa o contradictoria. Por ejemplo, se proclama aplicar el “enfoque por tareas” pero cuando llega el momento de llevar a cabo la tarea final resulta que los estudiantes se sienten confundidos en qué y cómo realizarla; esta situación resulta frecuente cuando se observan clases o analizan planificaciones. Es que la secuencia didáctica de cada clase previa a la tarea final no se condice con los principios metodológicos que subyacen al enfoque por tareas; cada clase o su mayoría han consistido en secuencias descontextualizadas, y actividades o tareas que carecen de contexto y propósito comunicativo. Pero, se espera que al final de la unidad didáctica los estudiantes

realicen una tarea en la que comuniquen y negocien significados, cosa que no han practicado en el desarrollo de la unidad.

Cabe concluir que el microcosmos de la secuencia didáctica es revelador de los principios subyacentes de aprendizaje de una LE sobre los cuales el docente basa sus prácticas y, de esta manera, determinante en la tarea docente y en los resultados obtenidos. Hay veces que la secuencia no se condice con los objetivos de la misma, otras veces no se condice con los principios teóricos enunciados en las planificaciones o que el docente solo sostiene de manera verbal pero no en su práctica.

2.2 Revisión de enfoques y principios de la adquisición de segundas lenguas que subyacen al diseño de una secuencia didáctica

2.2.1 El Conductismo

El método audiolingue o audiolingüístico (Brooks, 1964) surge a finales de los años 50 en Estados Unidos y es la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, teniendo en cuenta la concepción de la lengua y del conductismo, según la teoría del aprendizaje. Su metodología revela que el aprendizaje de una lengua se produce a partir de la repetición de estructuras preseleccionadas y presecuenciadas, las cuales son identificadas y repetidas, practicadas a través de ejercicios enfocados en la forma y consecuentemente, interiorizadas y/o adquiridas, dando por sentado que la preocupación por la forma lleva al dominio de la L2. Se espera que al final de la secuencia el estudiante alcance un dominio de la L2 y hable de modo automático sin necesidad de recurrir